



HAL
open science

Inclure les élèves ou les langues des élèves ? Inclusion linguistique des élèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire au collège : entre approbations et réticences

Christine Perego

► To cite this version:

Christine Perego. Inclure les élèves ou les langues des élèves ? Inclusion linguistique des élèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire au collège : entre approbations et réticences. *Reliance : Revue de Recherche et Pratiques en Éducation*, 2023, 1, pp.18-31. hal-03962835

HAL Id: hal-03962835

<https://hal.science/hal-03962835>

Submitted on 2 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Christine PEREGO

INCLURE LES ÉLÈVES OU LES LANGUES DES ÉLÈVES ? INCLUSION LINGUISTIQUE DES ÉLÈVES MIGRANT.E.S PLURILINGUES EN CLASSE ORDINAIRE AU COLLÈGE : ENTRE APPROBATIONS ET RÉTICENCES.

Résumé : Notre texte questionne l'inclusion linguistique des élèves migrant.e.s plurilingues au sein des classes « ordinaires » de collège à partir d'un constat paradoxal : d'un côté les enseignant.e.s sont avides de nouvelles formations qui leur présenteraient des pratiques innovantes à mettre en œuvre dans leurs classes ; d'un autre on observe peu de mutations pédagogiques et didactiques réelles dans les observations de classes. En croisant nos propres données issues de nos différentes recherches et activités professionnelles avec les recherches en didactique du plurilinguisme et les instructions officielles, nous essayons d'identifier les obstacles à la mise en œuvre de pratiques inclusives efficaces dans les classes pour en faire des leviers pour la formation.

Mots-clefs : plurilinguisme, inclusion, élèves allophones, didactique, formation des enseignants.

Pour citer cet article : Peregó, C. (2023). « Inclure les élèves ou les langues des élèves ? Inclusion linguistique des élèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire au collège : entre approbations et réticences. ». *RELIANCE*, 1, 18-31.

C'est une réflexion didactique autour de la question de l'inclusion linguistique des enfants migrant.e.s plurilingues au sein des classes dites « ordinaires » que nous proposons dans cet article. Nous prendrons le terme « réflexion » dans son sens étymologique, à savoir « se pencher en arrière vers » pour examiner d'un point de vue critique notre expérience de chargée de mission et formatrice au sein du CASNAV¹ de l'Académie de Lyon.

Les conditions migratoires multipliées rendent courante dans toutes les classes de collèges la présence d'enfants connaissant d'autres langues que le français². Ce sont donc à des situations « ordinaires » de classes qu'il faut à présent former les enseignant.e.s pour les aider à accueillir au mieux ce nouveau public, voire le valoriser pour qu'il trouve sa place dans l'école « ordinaire » : c'est ce qu'on appelle l'inclusion (Cherqui & Peutot, 2015 ; Fontoso-Y-Font & Fumey, 2016).

Or notre position de formatrice et de chercheuse (nous sommes inscrite en thèse sur ce sujet) nous met face à un paradoxe : d'un côté, inclure les élèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire est une préoccupation croissante des enseignant.e.s (partie 1) ; d'un autre, on observe peu de réelles mutations pédagogiques et didactiques dans les observations de classes (partie 2). Face à ce constat, nous nous demandons comment aller plus loin en relevant et analysant des indices de réticences qui nous permettraient d'approcher ce qui empêche de « faire acte » dans les classes et mettent les

¹ Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

² 60 700 en 2016-2017 ; 64 350 en 2017-2018 ; 67 909 en 2018-2019 selon la DEPP (Direction de l'Évaluation de la Perspective et de la Performance).

discours formateurs en échec (partie 3). Ces éléments de témoignages pourraient aider les structures de formation à se placer au plus près du public auquel elles s'adressent, à approfondir les représentations des langues et de leur rencontre à l'école, et *in fine* à être au service des élèves plurilingues auxquels l'école doit conditions d'hospitalité et de réussite.

Nous visons une analyse compréhensive des pratiques pédagogiques et didactiques prenant en compte le plurilinguisme des élèves, en proposant de croiser les regards et de mettre en dialogue discours institutionnel, discours scientifique et nos propres données issues de nos observations (en tant que formatrice et enseignante) et de nos recherches (thèse, articles...).

L'INCLUSION DES ÉLÈVES MIGRANT.E.S PLURILINGUES EN CLASSE ORDINAIRE : UNE PRÉOCCUPATION CROISSANTE

Un engouement pour la formation

De manière générale, les CASNAV interviennent de façon marginale au sein de la formation initiale des enseignant.e.s et la question de l'inclusion des élèves « allophones³ » y est peu traitée⁴. Nos recherches s'intéressent particulièrement à la formation continue des enseignant.e.s du second degré.

En France, deux systèmes cohabitent au sein des académies. Le premier prend la forme d'un catalogue répertoriant les offres de formation, c'est le plan académique de formation (PAF) diffusé à tous les personnels. Concrètement, les enseignant.e.s candidatent sur les actions de formation (ou stages) qui les intéressent, et/ou sont choisi.e.s pour y participer. L'inscription se fait une fois par an et est validée par le supérieur hiérarchique (le /la chef.fe d'établissement) qui peut accepter ou refuser que l'enseignant.e participe à la formation pour « nécessité de service ».

Le second, les formations d'initiative locale (FIL), part de l'établissement et répond à des besoins exprimés et repérés au sein du collectif éducatif. Ce sont des formations « à la carte » co-construites entre formateur.trice et chef.fe d'établissement, à partir de besoins exprimés et identifiés. Pour faire émerger ces besoins, des entretiens sont programmés en amont par le/la formateur.trice, l'un avec le/la che.fe d'établissement, l'autre avec quelques enseignant.e.s qui assisteront à la formation. Toutes les demandes concernant la scolarisation des enfants migrant.e.s sont transférées au CASNAV. C'est ce type de formation et leur préparation que nous avons observé et analysé et au sein duquel s'ancrent nos recherches. Elles ont un double intérêt : mesurer les besoins des équipes pédagogiques sur le sujet et s'adresser à tou.te.s les enseignant.e.s d'un établissement, toutes disciplines, tous âges, niveaux d'expérience et degrés d'intérêt personnel à la question de l'inclusion confondus.

³ Le terme actuellement en usage est « Elèves allophones nouvellement arrivés » usité selon son acronyme EANA. Nous préférons parler d'élèves migrant.e.s plurilingues pour désigner ce public.

⁴ Cette affirmation se base sur enquête réalisée en juin 2020 auprès des 31 CASNAV de France dans le cadre de notre recherche doctorale, ainsi que sur une enquête personnelle réalisée durant l'année scolaire 2018-2019 auprès d'enseignant.e.s de collège toutes disciplines confondues. Sur les 30 enseignant.e.s ayant répondu au questionnaire, 26 n'avaient jamais entendu parler des élèves « allophones » au cours de leur formation initiale.



Depuis 2018 (hors considérations liées au contexte sanitaire), le CASNAV de l'Académie de Lyon a enregistré une forte augmentation des demandes de FIL ayant pour sujet « l'inclusion des élèves allophones au sein des classes ordinaires ». En 2019/2020, les deux formatrices académiques du CASNAV n'ont pas pu répondre à l'ensemble des demandes.

La préoccupation des enseignant.e.s pour améliorer leurs pratiques pédagogiques envers le public migrant et donc plurilingue est confirmée, à l'échelle européenne et nationale, par l'enquête TALIS 2018 notamment.

Deux volumes consacrés aux résultats de cette enquête ont été publiés⁵. Parmi les neuf thèmes abordés par l'enquête, les thèmes « les pratiques pédagogiques des enseignants », « les pratiques professionnelles des enseignants » et « la formation initiale et continue des enseignants » sont particulièrement pertinents pour notre sujet, et plus encore les deux thèmes transversaux « la diversité » et « l'équité ».

Pour la France, les données reposent sur un échantillon représentatif de 4000 enseignant.e.s et chef.fe.s d'établissement répartis sur 200 établissements hexagonaux. De cette enquête nous retenons les éléments suivants :

- 35% des enseignant.e.s français.e.s signalent un besoin en développement professionnel important pour enseigner à des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation, besoins en augmentation depuis l'enquête TALIS de 2013 ;
- cette augmentation s'accompagne d'une augmentation du nombre d'enseignant.e.s signalant un besoin en développement professionnel dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue.

Nous retrouvons ces mêmes attentes et besoins exprimés dans le discours d'enseignant.e.s⁶ recueillis par nos soins et dont nous reproduisons quelques extraits significatifs ci-dessous :

J'attends beaucoup de cette FIL. J'espère pouvoir mieux me former et m'outiller pour répondre aux besoins de ces élèves.

Je suis donc dans l'attente de recevoir un peu d'aide pour me sentir moins démunie et plus efficace avec ce public.

Dans un premier temps faire du secours donner quelques moyens de secours et qui après travailler dans la longueur pour nous permettre de construire un vrai dispositif un

⁵ OCDE (2019) *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS, Paris : Éditions OCDE

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5bb21b3a-fr/index.html?itemId=/content/publication/5bb21b3a-fr>

OCDE (2020) *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Paris : Editions OCDE

<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/69e92fca-fr/index.html?itemId=/content/publication/69e92fca-fr> consulté le 17/02/2022.

⁶ Ces données sont issues de l'analyse croisée d'entretiens de groupes et de questionnaires (recueillis avant la session de formation) effectuée dans le cadre de notre recherche doctorale en cours.

dispositif qui permette quand on arrive quand un enfant un jeune arrive de se dire voilà bon il y a ce que propose.

J'aimerais sincèrement aider les élèves allophones que j'ai en cours. J'aimerais en apprendre plus sur la pédagogie et les documents/ supports à adopter.

Les différentes données évoquées précédemment montrent un besoin identifié et revendiqué par les enseignant.e.s de formation pour être accompagné.e.e vers des pratiques permettant une meilleure inclusion scolaire et linguistique des élèves migrant.e.s. Pour répondre à ces demandes, les propositions de formations se sont multipliées ainsi que les outils pédagogiques.

Des outils de formation qui se développent

Une meilleure identification des besoins

Les élèves migrant.e.s plurilingues que l'on nomme les élèves « allophones » sont considérés comme des « élèves à besoins éducatifs particuliers » par l'institution. Pour répondre à ces besoins, ou former des enseignant.e.s à y répondre, il est pertinent dans un premier temps de s'interroger sur la nature de ces besoins. C'est ce que nous proposons en formation.

Avant tout, nous prenons la précaution de souligner plusieurs points. Le premier est que l'on cherche à désigner des besoins, et pas les personnes qui les manifestent, car on constate des besoins similaires chez des élèves qui ne relèvent pas des catégories dites inclusives. On précise ensuite que tou.te.s les élèves « allophones » n'ont pas les mêmes besoins et que ces besoins sont souvent transitoires et évolutifs. Ils découlent des expériences et des réalités vécues : réalités familiales, types de parcours migratoires, problèmes psychosociaux, traumatismes, facteurs linguistiques, religieux, ethno-culturels, socio-économiques, difficultés ou pas d'apprentissage, situation ou pas de discrimination ... De ce fait, la catégorie « élève allophone » ne peut pas définir à priori une catégorie de besoins transposables à tou.te.s. Néanmoins il est possible de mettre en avant des besoins que l'on pourrait qualifier de fondamentaux et transversaux pour les élèves migrant.e.s plurilingues : besoin de temps, besoin d'adaptation des contenus d'enseignement, des modalités d'évaluation, besoin de suivi et d'encadrement supplémentaires (UPE2A/ co-intervention ...), besoin de compensation (outils numériques, dictionnaires, référentiels...), besoin d'un apprentissage linguistique intensif et suivi dans le temps. Sur ces besoins spécifiques, se greffent des besoins universels de sécurité et de relation de confiance qui passent notamment par le développement de l'estime de soi et les encouragements. Il existe aussi un besoin de reconnaissance de soi, de ses identités, de ses langues (Simon, Perego & Moro, 2020).

Pour y répondre, il y a nécessité : de prendre en compte et de valoriser les compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves ; de faire de l'apprentissage linguistique une priorité dans toutes les disciplines ; de proposer des adaptations, de mettre en place une différenciation pédagogique tenant compte des compétences linguistiques en construction (Perego, 2020b ; Auger, 2021).

Pour donner la possibilité aux enseignant.e.s de prendre en compte ces besoins, des démarches et des outils se sont ainsi développés ces vingt dernières années.

La diffusion des innovations pédagogiques en matière de prise en compte et de valorisation des langues Dans le champ de la didactique des langues, la recherche a fait émerger ces vingt dernières années ce que l'on nomme les approches plurielles des langues et des cultures. Elles sont définies comme « *des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs (=plus d'une) variétés linguistiques et culturelles* » (Candellier & De Pietro, 2011 : 264-265). Ces approches plurielles sont en général présentées au nombre de quatre : la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre langues parentes, l'éveil aux langues et l'approche interculturelle. Ces différentes approches défendent la transversalité des apprentissages et exploitent les connaissances déjà présentes. Dans la continuité de ces travaux, des outils pédagogiques ont été développés et diffusés dans des projets comme EVLANG au niveau Européen, ELODIL⁷ au Canada ou encore EOLE⁸ en Suisse. Les sites internet de ces projets proposent de nombreux outils et supports utilisables dans les classes. Des associations comme EDILIC⁹ ou DULALA¹⁰ se sont créées pour promouvoir ces approches. Ainsi de nombreuses activités sont directement exploitables en classe et disponibles à différents niveaux d'enseignement: comparaison de langues, sacs à histoire plurilingues, kamishibai plurilingues, boîtes à histoires, albums multilingues, projets pluriculturels et plurilingues..., que nous n'avons pas la place de détailler ici.

Ces approches et outils pédagogiques sont exposés et explicités lors des stages de formation.

Des innovations soutenues par l'institution

Les recherches en didactiques menées pour favoriser la valorisation du plurilinguisme trouvent des relais au sein des textes institutionnels, au niveau européen mais aussi au niveau national, dans les textes officiels de l'Education nationale. Ces textes sont présentés et diffusés en formation afin de légitimer la pratique et la diffusion des démarches proposées.

Au niveau européen, en 2001 le Cadre commun de référence pour les langues (CECR)¹¹ a constitué la première pierre d'un nouvel ensemble pour l'éducation aux langues. L'enseignement des langues va être subordonné à une visée plus large qui va au-delà de l'enseignement des langues, celle de l'éducation plurilingue et interculturelle. On parlera alors de compétence plurilingue et « *le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la maîtrise d'une, deux, voire même trois langues, chacune, de son côté avec le locuteur natif idéal comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les compétences linguistiques trouvent leur place* » (CECR : 11).

⁷ <https://www.elodil.umontreal.ca>

⁸ <http://eole.irdp.ch/eole/>

⁹ <https://www.edilic.org>

¹⁰ <https://dulala.fr>

¹¹ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

Successivement le Conseil de l'Europe publiera plusieurs guides¹² pour la mise en œuvre d'une éducation plurilingue. Le plurilinguisme est vu comme une valeur et comme une compétence qu'il incombe à l'enseignement obligatoire de valoriser pour en faire une valeur inclusive.

En 2013, le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), qui définit et fournit des exemples pour des standards relatifs aux approches plurielles, vient compléter le CECR. L'outil explicite en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire les aspects de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Depuis 2012, l'institution française, par le biais de plusieurs publications officielles¹³ reconnaît la compétence plurilingue telle que la définit le conseil de l'Europe et adresse à ce sujet quelques conseils aux professeur.e.s accueillant dans leur classe « *des élèves découvrant l'école française* » dont voici quelques extraits signifiants :

« La compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas le résultat d'un cumul de savoirs et savoir faire dans différentes langues-cultures. On apprend en lien avec ce que l'on sait déjà, y compris les langues. Aussi **il est primordial de connaître et reconnaître les compétences des allophones à leur arrivée et d'en tenir compte**¹⁴ [...] L'apprentissage du français ne se fait pas au détriment des savoirs acquis, le français ne doit pas remplacer mais venir développer la compétence plurilingue des élèves » (Eduscol, 2012- 3 : 32).

Il est reconnu que « la France est dominée par une conception monolingue » mais également que les **langues des élèves sont des ressources** et qu' « **il faut donc valoriser les langues connues**, qu'elles soient, le turc comme l'anglais et le peul, indépendamment des critères souvent retenus tels que la dimension internationale ou fonctionnelle de la langue, voire d'une valeur symbolique attribuée » (Eduscol, 2012-5 : 42).

¹² *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (2003).

De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe (2007).

Guide pour redéveloppement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (2016).

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale (2012-1). *L'enseignement du français langue de scolarisation. Propositions pédagogiques et didactiques*, Eduscol.

Ministère de l'Éducation Nationale (2012-2). *L'enseignement du français langue de scolarisation. Accueil, inclusion : outil d'aide au pilotage*, Eduscol

Ministère de l'Éducation Nationale (2012-3). *Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français langue seconde*, Eduscol.

Ministère de l'Éducation Nationale (2012-4). *Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés*, Eduscol.

Ministère de l'Éducation Nationale (2016-5) *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*, Eduscol.

¹⁴ Tous les passages en gras dans les citations sont mis en évidence par nous.

« L'élève allophone n'arrive pas vierge de toute connaissance linguistique. **L'enseignant pourra s'appuyer sur les compétences et les connaissances déjà acquises en langue maternelle et/ou en langue de première scolarisation**, notamment si l'élève a été scolarisé antérieurement, pour l'aider à effectuer les transferts nécessaires vers le français langue de scolarisation » (Eduscol, 2016-5 : 4).

« L'élève allophone parle une autre langue, voire plusieurs autres langues. Il maîtrise souvent la langue de scolarisation de son pays d'origine, la langue véhiculaire de son pays et sa langue familiale. **Il a donc déjà des compétences de plurilinguisme. Le recours à ce bagage linguistique est nécessaire comme stratégie d'apprentissage de la langue française** et comme richesse linguistique personnelle » (Eduscol, 2016-5 : 7).

Ces textes sont riches de préconisations allant dans le sens d'une meilleure inclusion linguistique des élèves, pourtant ils restent peu connus, 80 % des enseignant.e.s interrogé.e.s lors des formations ne les ont jamais consultés, ignorant leur existence¹⁵. C'est pourquoi nous les exposons et diffusons en formation.

Un début de mutation pédagogique

Ce qui caractérise avant tout les enfants migrant.e.s, et qui en fait la richesse, c'est leur connaissance d'autres langues que le français, leur plurilinguisme. Pour nous, comme pour d'autres, l'inclusion scolaire et sociale des élèves migrant.e.s passe alors par une prise en compte des langues des élèves (Mendonca Dias, Azaoui & Chnana-Davin, 2020). Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons interrogé des enseignant.e.s afin de recueillir leurs regards sur les élèves et sur leurs langues. Ce qui interpelle en premier lieu, c'est un regard majoritairement empathique des enseignant.e.s qui ont conscience de la situation linguistique des élèves et de ce qu'elle peut engendrer :

T'imagines toute la journée quand c'est pas dans ta langue.

Je comprends trop bien ce que ça doit être dans un pays étranger.

Ces savoirs-être pédagogiques mettent en jeu des compétences de distanciation et de décentration. Ils sont essentiels pour la reconnaissance des compétences linguistiques des élèves et sont le signe d'un mouvement vers une disposition à l'adaptabilité. C'est la première étape vers les mutations pédagogiques.

Les langues des élèves sont reconnues (dans le sens où les enseignant.e.s ont conscience que les élèves parlent d'autres langues) et une place peut être laissée à la traduction :

(...) quand quelqu'un peut traduire super !

(...) sa camarade lui traduit aussi.

¹⁵ Enquête personnelle menée à partir des réponses aux questionnaires de fin de formation récoltés entre 2018 et 2020. Ces questionnaires ne sont pas institutionnels, ils ont été créés par mes soins et sont à visée purement personnelle.

Quand aucun camarade n'a de langue commune dans la classe, nous communiquons avec Google traduction.

Je leur propose des traductions de mots importants qu'on aborde.

Deux enseignantes sur les 46 interrogées affirment s'appuyer sur les langues des élèves dans leur cours :

J'utilise leur langue (dans la mesure de mes compétences) pour la prononciation notamment avec l'API.

Je leur demande comment ça fonctionne dans la langue qu'ils parlent pour essayer de faire des parallèles.

On peut considérer dans ces exemples qu'il s'agit de pratiques influencées par les démarches plurielles précédemment exposées.

L'intérêt accru pour la formation, la diffusion de la recherche en didactique des langues et des outils pédagogiques liés, la validation des démarches favorisant la prise en considération du plurilinguisme des élèves dans les textes institutionnels ainsi que des tentatives de mise en œuvre pédagogique semblent ouvrir la porte et donner la possibilité à une considération du plurilinguisme des élèves effective et efficiente. Afin d'aller au-delà des discours d'intention, nous avons souhaité mesurer la concrétisation de ces constats en interrogeant les enseignant.e.s sur leurs pratiques de classe et en nous rendant dans les classes.

DANS LA RÉALITÉ DES CLASSES ET DES PRATIQUES

Les avancées pédagogiques et didactiques notoires présentées précédemment ont-elles une influence sur les pratiques de classe ? Pour le mesurer, à notre échelle, nous avons mené deux types d'enquêtes. L'une consistant, lors d'entretiens, à inviter les enseignant.e.s à porter un regard réflexif sur les modalités d'inclusion des élèves au sein de leurs classes ; l'autre à observer les pratiques de classes *in situ*.

Parole de profs

Majoritairement, les enseignant.e.s ne se sentent pas à l'aise vis-à-vis de leurs pratiques pédagogiques envers les élèves migrant.e.s plurilingues. On constate un sentiment d'échec partagé par de nombreux.e.s enseignant.e.s qui déclarent « ne pas savoir faire » :

*Je vous rassure **on a vraiment conscience de ne pas être bons** dans ce domaine là je vous le dis franchement (rires) on en a pleinement conscience et on se dit mais **vraiment nous sommes plutôt très très mauvais quoi dans ce domaine là.***

*Mes difficultés: **je ne sais pas** comment accueillir et accompagner un élève allophone.*

*Bref, je sais que tu n'auras pas la réponse miracle mais **je ne sais pas vraiment comment m'y prendre** pour qu'ils ne subissent plus le cours mais qu'ils le vivent.*

Les enseignant.e.s vivent ces situations comme difficiles (les mots « difficile » et « difficultés » sont les termes les plus récurrents dans les entretiens menés). Les difficultés peuvent être d'ordre général :

Bien sur ben c'est ce qui nous pose le plus de difficultés dans l'établissement,

porter sur la communication :

Même parfois sur une consigne t'as beau la faire expliquer par un autre élève comme tu disais ils comprennent pas. On peut plus mimer au bout d'un moment sur des consignes de 3ème ou 4ème. Ca devient compliqué.

La difficulté majeure que j'ai pu rencontrer est de pouvoir me faire comprendre pour les documents administratifs mais également pour la transmission des savoirs en classe,

la différenciation des supports pédagogiques :

Je peine à différencier véritablement le contenu des cours faute de temps.

Moi je pense avoir plus d'outils euh comment dire en fait c'est difficile à chaque fois de préparer 3 4 cours différents.

Une des principales difficultés concerne l'adaptation des documents (énoncés des activités, des points cours, si utilisation de manuels avec la classe comment adapter ?).

Au regard des préconisations didactiques et institutionnelles que nous avons évoquées dans la première partie, nous avons questionné les enseignant.e.s sur la place qu'ils.elles donnaient aux langues des élèves dans leur cours. À titre d'exemple, voici trois réponses à la question : « *Les élèves allophones sont des élèves qui parlent d'autres langues que le français, vous appuyez-vous sur ces autres langues pour faciliter les apprentissages ?* » :

Tout simplement parce que je ne connais pas ces langues (roumain, arabe, espagnol) et que je ne sais pas comment m'y prendre.

Non car je ne les connais pas et n'ai pas de livres etc (ex : roumain, albanais, arabe). Car je n'ai pas de ressources à disposition et j'aimerais être formés à leur utilisation.

Ne connaît pas ces langues.

Majoritairement les enseignant.e.s ne s'appuient pas sur les langues d'origine des élèves et conditionnent leur présence en classe à leur propre connaissance de ces langues.

Pour compléter ces constats et aller au-delà des discours, nous sommes aller observer des pratiques de classes en termes d'inclusion linguistique. Nous livrerons quelques commentaires sur ces observations.

Synthèse des observations de classe et pratiques évaluatives

Nos observations se sont déroulées au sein d'un collège de Saint-Etienne dans le département de la Loire. Collège que l'on peut sans peine qualifier de plurilingue puisque seulement 16% des élèves déclarent ne parler que français et que plus de 40 langues s'y côtoient¹⁶. Durant l'année scolaire 2019/2020, nous avons proposé et mis en œuvre des séances de co-intervention. Cela nous a permis d'intervenir, en tant qu'enseignante en UPE2A aux côtés d'enseignant.e.s de classes dites « ordinaires ». Nous avons ainsi participé à 13 séances de classe en sciences de la vie et de la terre, arts plastiques, mathématiques et histoire géographie. Les enseignant.e.s ont fait preuve d'enthousiasme face à ce projet et se sont porté.e.s volontaires avec facilité. Les séances nous ont permis d'observer notamment les activités proposées aux élèves, les postures des enseignant.e.s face aux élèves et la réaction des élèves face aux activités.

Plusieurs constats en relation avec l'inclusion linguistique des élèves migrant.e.s plurilingues ont pu émerger. Les trois constats les plus pertinents pour notre questionnement sont : une prépondérance de la transmission orale des connaissances, des supports de cours identiques pour tou.te.s les élèves et l'exclusivité de la présence de la langue française.

La parole de l'enseignant.e est omniprésente au cours des séances, très souvent non accompagnée de supports visuels ou écrits, ce qui complexifie la tâche des élèves, et encore plus lorsqu'ils.elles sont débutant.e.s en français. Ils.elles doivent tenter d'isoler dans la chaîne sonore les informations essentielles. Le rythme des cours est très rapide et certain.e.s élèves « décrochent » dès les premières minutes. La plupart des cours se clôturent par une prise de notes permettant de garder trace du contenu du cours (écrite au tableau ou projetée). Pour les élèves qui débutent leur apprentissage de lecture/ écriture sur alphabet latin, cette activité est complexe, et rares sont celles et ceux qui réussissent à reproduire fidèlement la totalité du résumé. Nous avons vu quelques élèves avoir recours, de leur propre initiative, à une prise de notes complémentaire dans leur langue d'origine.

Nous nous sommes également intéressée aux pratiques évaluatives et à la place faites aux langues des élèves au sein de celles-ci (Perego, 2020a). Pour cela nous avons recueilli et analysé 299 appréciations portées sur les bulletins scolaires d'élèves migrant.e.s durant les trois premiers trimestres de leur arrivée dans l'établissement. Nous avons cherché les écrits qui feraient mention d'autres langues que le français parlées par les élèves (langue d'origine ou langue de scolarisation antérieure). À notre grande surprise, aucune des 299 appréciations ne mentionne d'autres compétences linguistiques des élèves. Seules deux enseignant.e.s font allusion au fait que l'élève arrive d'ailleurs : « Elève évalué seulement en pratique avec des demandes adaptées à un débutant en français (Arts plastiques) » et « D. est arrivée récemment en France (histoire-géographie) ». Beaucoup d'enseignant.e.s mentionnent dans leurs appréciations (48/299) une impossibilité à évaluer les élèves qui ne parlent pas français.

¹⁶ Enquête réalisée par questionnaires en juin 2019 auprès de 403 élèves, visant à répertorier les langues déclarées parlées par les élèves.

La considération du plurilinguisme des élèves comme levier des apprentissages, à laquelle les enseignant.e.s semblent s'intéresser est soutenue par les textes institutionnels. Mais elle peine à se concrétiser dans les pratiques de classe malgré l'émergence de plus en plus appuyée d'une didactique du plurilinguisme et la mise à disposition d'outils pédagogiques *ad hoc*. Face à ce constat, nous avons cherché à faire émerger les obstacles et les freins à la mise en œuvre de pratiques nouvelles, afin d'en faire des leviers pour la formation : c'est l'objectif premier de notre recherche doctorale.

QUELS LEVIERS POUR LA FORMATION ?

Dans notre recherche doctorale nous cherchons à identifier les facteurs à prendre en considération pour lever les blocages observés chez les enseignant.e.s à une mise en œuvre de pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion des élèves « allophones » de façon générale et leur inclusion linguistique de façon plus particulière. Facteurs à prendre en considération pour interroger les modalités actuelles de formation et les faire évoluer. Pour cela nous avons orienté notre analyse selon deux grands axes. Dans un premier temps, nous avons fait émerger (à partir d'entretiens et de questionnaires) les représentations des enseignant.e.s à la fois sur les élèves et leurs langues et sur leurs missions d'enseignant.e.s face à ces élèves. Dans un second temps, nous avons tenté de mettre à jour et relever tous les indices d'insécurité pédagogiques présents dans les discours des enseignant.e.s. Nous présenterons quelques résultats représentatifs de ces analyses.

Des représentations sur les élèves et sur les langues bien ancrées

Pour Jodelet (1994), une représentation sociale est « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales. Les représentations sont malléables, évolutives. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés et des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. Nous considérons que recueillir, connaître et travailler sur ces représentations est un point capital dans le processus inclusif. Les représentations sociales « guident les comportements » (Castelloti & Moore, 2002 : 10). C'est pourquoi nous avons jugé essentiel de nous interroger en premier lieu sur les représentations des enseignant.e.s à propos des élèves et de leurs langues, pour penser l'inclusion au prisme du plurilinguisme des élèves.

Si l'on constate un sentiment d'empathie largement partagé envers les élèves et une volonté affichée de reconnaissance de leurs langues, certaines représentations sur les langues, bien connues des sociolinguistes, persistent dans les discours. L'une des représentations les plus partagées est sans doute la propension à considérer les langues des élèves comme une « barrière » :

*On essaye de leur expliquer mais **quand on a le barrage de la langue** c'est super compliqué nous en vie scolaire je dis ...*

*Je suis souvent confrontée à un réel désir de bien faire et de progresser mais aussi **au problème de la barrière linguistique**.*

A il parle pas un mot de français euh L. qui a des difficultés par dessus les oreilles en plus de la **barrière de la langue**.

Cette vision s'oppose aux théories didactiques précédemment exposées qui exposent l'avantage que proposent ces langues dans la classe et la nécessité de s'appuyer sur elles, connues des élèves, pour favoriser la complémentarité des connaissances linguistiques. Langues-ponts plutôt que langues-barrières.

Dans la même optique, persiste l'idée que les élèves seraient pénalisés.e.s quand le français n'est pas pratiqué en famille :

*Ca fait 8 ans qu'elle est là sauf **qu'elle entend pas un mot de français chez elle** semble t-il donc du coup elle est avec les mêmes problématiques.*

*J'en terminerai avec la problématique annexe d'élèves scolarisés en France mais qui ne maîtrise pas la langue écrite car **peu ou pas utiliser en famille**.*

On note également des représentations contradictoires avec la notion de compétence plurilingue :

Je souhaiterais que les élèves allophones se concentrent surtout sur l'apprentissage du français avant d'envisager d'apprendre une autre langue.

*Et puis c'est une autre langue à apprendre ils apprennent le français **plus** ils se coltinent de l'anglais **plus** qu'ils se coltinent de l'espagnol ça fait trois schémas langagiers à retenir c'est énorme pour eux c'est énorme donc est-ce que l'anglais c'est une priorité ?*

Le plurilinguisme est envisagé comme une accumulation de langues qui mettrait l'élève en difficulté et non comme une complémentarité des langues composant le répertoire langagier.

On note ainsi la prégnance de certaines représentations sur les langues des élèves et le plurilinguisme, contradictoire avec les pistes didactiques et pédagogiques présentées et diffusées en formation. Si l'étude des représentations est essentielle, il est également nécessaire de s'interroger sur la vision qu'ont les enseignant.e.s de leurs missions.

Des missions enseignantes questionnées

Si la quasi-totalité des enseignant.e.s s'accordent à reconnaître l'urgence et la nécessité de réagir face à ces « nouvelles » situations d'apprentissage, la légitimation de nouvelles pratiques les questionne :

*Est que finalement **ce qu'on attend de nous** c'est un 2ème cours, c'est un cours parallèle c'est un cours bis ou est ce qu'on peut réussir par rapport avec ce qu'on fait avec les autres ben à faire quelque chose qui leur conviennent.*

*Mais tu laisses de côté le scolaire..; **est ce que tu peux ?***

*Je n'arrive pas du tout à **concilier** l'accueil des allophones avec **ma mission en hist-gé** consistant en l'acquisition de notions et de pas mal de vocabulaire.*

Les trois exemples précédents montrent que les enseignant.e.s attendent en quelque sorte une validation, une autorisation à modifier leurs pratiques au regard de ce qu'ils.elles jugent être leurs missions d'enseignement.

On note également une remise en cause relative du principe inclusif (qui postule une participation pleine et entière de tou.te.s les élèves au cours de classe « ordinaire » quel que soit leur profil), au moins tel qu'il est vécu par les enseignant.e.s :

*Dans la pratique, **l'inclusion reste très compliquée**, et pour l'élève et pour le professeur.*

*Je trouve que **l'on intègre peut-être trop rapidement dans nos classes** les élèves allophones sans leur donner assez de bases pour pouvoir suivre,*

alors qu'une de leurs préoccupations majeures est de réussir à « intégrer » les élèves :

*Oui comment **l'intégrer à la classe moi au départ c'est ça qui me pose le plus problème.***

On note une alternance des termes intégration et inclusion qui semblent être employés de manière équivalente. Politiquement, le sens n'est pourtant pas le même. Avec l'intégration, est sous-entendue l'idée que c'est à la personne de s'adapter au milieu (la société, l'École...) alors qu'avec l'inclusion ce serait à la société, à l'École de s'adapter à l'individu. Le principe inclusif, en vigueur au sein du système éducatif depuis 2005, n'est pas encore une évidence et questionne, légitimement, les acteurs et actrices de l'éducation.

REMARQUES CONCLUSIVES ET PISTES DE RÉFLEXION

On constate que les pratiques préconisées lors des formations proposées pour accompagner les enseignant.e.s vers une inclusion des élèves migrant.e.s plurilingues, efficiente et porteuse de réussite scolaire, viennent bousculer, contrecarrer à la fois certaines représentations sur les élèves et leurs langues et un certain nombre d'habitudes pédagogiques.

C'est pourquoi nous parlons d'insécurité pédagogique. Nous pensons que cette dernière est en partie responsable des blocages et résistances observés à la mise en place des pratiques de classes préconisées. Ces résistances sont sans doute autant de nature cognitive que sociale ou psychosociale, quand les innovations proposées entrent trop fortement en contradiction avec des repères professionnels et une tradition forgée dans le temps. Les enseignant.e.s semblent pris.e.s en tenaille entre un discours politiquement correct irréfutable (y compris dans les instructions officielles) et des nœuds intérieurs difficiles à démêler. Pour lever ces blocages et en faire des leviers, nous proposons quelques pistes de réflexions qui pourraient orienter les contenus et modalités de formation. Aussi noble que soit la cause de l'inclusion scolaire, elle ne va pas de soi pour qui doit et veut la mettre en œuvre. Peut-être faudrait-il penser la formation comme un accompagnement des désaccords, des craintes avouées ou inavouées, des résistances, des

incompréhensions des un.e.s et des autres ? Certains aspects de la formation relèvent de l'information, d'autres de la prise de conscience, certains plus techniques touchent aux pratiques pédagogiques et aux gestes professionnels des enseignant.e.s. Aucun aspect ne semble plus important que les autres, tous participent à la construction d'une posture professionnelle ouverte à la diversité et à l'adaptabilité. Mais ils sont difficiles à mettre en synergie.

Approfondir la représentation des langues et leur rencontre à l'école, diffuser et expliciter les approches didactiques porteuses pour la considération des langues des enfants migrant.e.s est peut-être une porte d'entrée. Sans oublier que rassurer les enseignant.e.s, les sécuriser reviendrait en quelque sorte à les « autoriser » à modifier leurs pratiques et ainsi à (re)définir le métier d'enseignant comme une éternelle recherche d'équilibre entre des tensions contradictoires à l'œuvre, qui sont les tensions de la société.

Christine PEREGO

CLLE Montaigne

Université Bordeaux Montaigne

Bibliographie

Armagnague-Roucher, M. & Rigoni, I. (2016). « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-Migrants » – *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°75, 2016/3, 337-349.

Auger, N. (2014). *Elèves nouvellement arrivés en France*. Paris : éditions des archives contemporaines.

Bisson-Vaivre, C. & Klépal, I. (2020). « Ruptures 2 : École et migrations L'école de la République est-elle accueillante ? » – *Administration & Éducation* 2020/2 (N° 166).

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cherqui, G. & Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette.

Fontoso-Y-Font, A. & Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Canopé Editions.

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnana-Davin, F. (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : éditions Lambert Lucas.

Perego, C. (2020a). « L'évaluation des élèves allophones en classes ordinaires : des pratiques bienveillantes ? » – in : A. Dinvaut & L. Bichlee (dir.) *Mieux vivre en langues où comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération*. Paris : L'Harmattan.

Perego, C. (2020b). « l'inclusion scolaires des élèves allophones » – *Rhizome* n°78. Lyon : OSPERE-SAMDARRA.

Simon, A., Perego, C. & Moro, M-R. (2020). « Mieux accueillir les enfants plurilingues à l'école. Pour bien parler et pour bien parler le français, il faut bien parler sa langue maternelle » – *Administration & Éducation* 2020/2 (N° 166).